

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE WITTGENSTEIN PARA PENSAR O ENSINO DO DIREITO

SOME CONTRIBUTIONS OF WITTGENSTEIN TO THINK EDUCATION LAW

PROF. DR. BORTOLO VALLE

Professor de graduação e no Programa de Pós-graduação
mestrado em Filosofia da PUCPR.
Professor de graduação e convidado no programa de
Mestrado em Direito da UNICURITIBA.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma incursão sobre algumas contribuições de Wittgenstein, mais especificamente sobre os conceitos de Jogos de Linguagem, seguimento de regras e forma de vida para aplicá-las a um exercício de reflexão sobre o estatuto ontológico do Direito e a prática pedagógica a ele inerente.

Palavras Chave: Direito – Wittgenstein – prática pedagógica – jogos de linguagem – formas de vida – seguimento de regras.

ABSTRACT

The objective of the present research is to elaborate an incursion in some of Wittgenstein's contributions, more specifically in his concepts of Language Games, the following of rules and form of life in order to apply them to the reflexive exercise about the ontological status of Law and the pedagogical practice inherent to it.

Keywords: Law – Wittgenstein – pedagogical practice – language games
– form of life – the following of rules.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no contexto das discussões que buscam oferecer elementos para o exercício de reflexão tão, necessária, aos processos de ensino em geral e, particularmente, daqueles voltados para o ensino do Direito. Inscreve-se no âmbito da Epistemologia que assume os desafios de pensar o estatuto da verdade, do método, dos significados e das referências: material fundamental nos processos pedagógicos. Wittgenstein, em seus escritos tardios trouxe à luz o conceito de *jogos de linguagem*, abrindo uma vasta possibilidade de recursos para a hermenêutica na perspectiva pragmática, bem como, para a elaboração de uma crítica dos processos de construção do conhecimento.

Sousa Santos afirma que numa teoria crítica pós-moderna “todo o conhecimento crítico tem de começar pela crítica do conhecimento”¹. Isto implica numa necessidade de considerar historicamente as contribuições fundantes da racionalidade passada e numa projeção para os tempos da racionalidade desejada. Ou seja, é fundamental certa familiaridade com os marcos paradigmáticos que orientaram e orientarão nossas atividades no âmbito da atividade educacional. Neste sentido, um olhar sobre o histórico das práticas pedagógicas permite visualizar um panorama daquilo que temos, consciente ou inconscientemente, utilizado como fundamento teórico em nossas atividades de ensino tanto na graduação quanto na pós-graduação *stricto-sensu*.

O trabalho de Behrens² constitui material decisivo no mapeamento dos constructos paradigmáticos presentes na modernidade e que, agora, se mostram insuficientes dada a complexidade das relações sociais vivenciadas no contexto da Educação superior mundial e especificamente brasileira. A transição paradigmática já está em seu curso final. Parecem já superados os contornos de uma ação educativa centralizada nas referências do modelo newtoniano-cartesiano. Hoje nos deparamos com enfrentamentos que nos orientam para uma ação no seio de vigorosos

¹ A indicação é vastamente trabalhada em sua obra: *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Nela são discutidas as características de uma teoria crítica moderna e são apresentadas as condições para o estabelecimento de uma teoria crítica pós-moderna.

² Fazemos referência à obra: *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Nela, a autora explora de maneira responsável e ampla todo o cenário da transição paradigmática. A obra constitui uma diversa e insubstituível caixa de recursos no tratamento de tais questões.

desafios epistemológicos uma vez que as utopias da verdade e do método no singular sabidamente fracassaram. Agora as verdades e os métodos, em sua conjugação plural, fazem sua entrada no palco da diversidade inovadora. É nessa perspectiva que se torna possível explorar, a partir de Wittgenstein algumas particularidades do ensino jurídico.

1 O CASO DO DIREITO

Tomar o ensino jurídico de modo isolado parece constituir uma nota destoante. Todo exclusivismo empobrece as recomendações da prática interdisciplinar³. O Direito e seu ensino não podem ser pensados como caso a parte, antes, é preciso integrá-los no sempre incompleto conjunto de variadas matizes que constituem o atual quadro da Educação. Reside aqui, talvez o primeiro grande desafio. Que dinâmicas conferem fecundidade aos discursos singulares? Os nossos são discursos plurais em tempos de descontração. Eles fazem soar forte o alerta de Michel Foucault: “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e seus perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”⁴.

O Direito não está imune e nem se pode saber por sobre as demais instâncias da vida humana. Não há exclusiva nobreza no direito senão na medida em que assume uma fecunda atitude de diálogo com o instigante universo do conhecimento quer científico, ético, estético e também religioso. Já parecem superadas os marcos de considerações centralizadas sob a égide de um positivismo engessador. Historicamente, o universo do Direito e de seu ensino, mais propriamente no Brasil, foi definido pelos aportes de uma especulação que seguiu os padrões do modelo paradigmático próprio da modernidade, sustentado pelos procedimentos da *boa indução*, ferramenta das mais significativas e poderosas de neutralidade dos Sujeitos e exaltação das objetividades coisificadas. Não é difícil encontrar utópicas pretensões de uma verdade universal, de um formalismo estrito, de um proceder que neutraliza seus agentes. Não é

³ Evitamos os preciosismos semânticos referentes as particularidades daquilo que pode ser a inter, a trans, a multi e a pluridisciplinariedade.

⁴ A indicação faz parte da aula inaugural de Michel Foucault no *Collège de France* pronunciada no dia 02 de dezembro de 1970.

raro perceber que a prática do ensino jurídico fez ares de superioridade. Em certos centros e espaços onde se desenvolve as relações de ensino do Direito, entre professores e alunos, nos contornos das referências curriculares, nos sistemas de avaliação é visível os tons de uma espécie de aliança contraditória que deslocou os impulsos do desejo de necessária emancipação para uma, cada vez mais vigorosa, atividade reguladora: um ambiente regulado não significa um ambiente emancipado. Mas no Direito e em seu ensino, também já sopram os ventos de um novo tempo paradigmático.

A denúncia de que o “o reinado secular dos dogmas”⁵, vive seu canto do cisne não constitui fato isolado. É abundante e de aspecto amplo o material produzido a disposição daqueles que se lançam no árduo trabalho de identificar os contornos da atual identidade do Direito e, conseqüentemente, das práticas levadas a termo para seu ensino. Sabemos já, que tal identidade é multifacetada. Ela não se deixa apreender como caso único, como regra definida; nela os agentes enfrentam-se dialeticamente. Sua verdade não é alcançada por meio de um exercício de simples descoberta, pressuposta numa existência imune, estranha e exterior ao mundo da vida. Antes, é uma verdade em permanente construção, é verdade transitória, nunca definitiva. Seus métodos não se podem esgotar em ardilosos recursos de deficientes e pretensiosas maquinações sofística. Eis outro desafio.

A palavra se apresenta. Não é possível entender, nestes últimos dois séculos, a racionalidade em seus ritmos ocidentais fora daquilo que se convencionou chamar de “giro lingüístico”. Em seu interior e, somente nele, se pode localizar a fecundidade dos novos tempos do Direito e de seu ensino. É a partir dele que localizamos, mais claramente, os enfrentamentos para a superação do rigor fundante das miopias que emergem do interior de pretensiosos aportes essencialistas. Que essências podem sobreviver? Hoje se reveste de fecundidade as palavras de Hannah Arendet⁶ ao indicar que a essência do mundo não consiste em ser, mas

⁵ Nesse sentido é instigadora a obra: *Teoria Crítica do Direito Civil* do professor Luiz Edson Fachin. Em sua introdução se pode percorrer um itinerário que revela lucidez no tratamento de um estado de transformações a cobrar empenho de todos os que se envolvem com o ensino jurídico. O autor recorda, em nota, Juarez Freitas reclamando atenção para a desconstituição do reino dos bacharéis, e instigando um corajoso abandono do medo das utopias para aproximar-se efetivamente do homem em sua concretude histórica.

⁶ Fazemos referência à obra *vida do espírito*.

em aparecer. Um aparecer, poderíamos completar, na e pela palavra: palavra que é senha de entrada do homem no mundo. Todo nosso conhecimento, toda a vida por ele engendrada, acrescida, toda a vida por ele minimizada, reduzida, calada é palavra. Como pode dela privar-se o Direito? Como dela distanciar-se a tarefa de seu ensino? É obtusa toda forma de resistência reticente.

O Direito em sua história, sabemos, comungou de padrões ontológicos que lhe conferiram a identidade. Com os gregos sustentou-se na noção de Ser. Um logos determinante da *ordem do kosmo* permitiu o Direito natural e instituiu uma assertiva ética sustentada na idéia de harmonia. O mesmo Ser transmutado em Deus possibilitou os espaços da mesma naturalidade alicerçada sobre a transcendência teológica e fez aparecer uma ética fixada sobre a caridade permitindo que o progresso se efetivasse como condição de superação de todo determinismo na Idade Média. O florescimento da razão, resgatando o homem permitiu um Direito de matriz racional e engendrou uma ética do dever na Modernidade. Foi nessa modernidade que o quadro se fixou. Foi nela que os imperativos de natureza categórica, de modelo Kantiano, elaborou um estatuto de domínio do homem enquanto pessoa, das relações desse mesmo com a sociedade, com a natureza e, inclusive com o transcendente.

Foi calcado no modelo matemático, nas determinações das máximas de Galileu e de Newton que os padrões de uma identidade do Direito foram elaborados e se constituíram como modelo paradigmático de um tempo que pretendia superar toda ignorância indicada pela metafísica do *ser cósmico* e do *ser divino*. A razão esclarecida oportunizaria a completa emancipação. O padrão de emancipação, no entanto, se consolidou por meio de um otimismo epistemológico que viu como certa a verdade e que defendeu a existência de um bom método para dela se acercar. A *Veracitas Dei*, presente nas convicções de Descartes e a *Veracitas Naturae*⁷ como acreditada por Bacon, não poderiam deixar incólume o Direito. Seu ensino, como consequência, seguiria no mesmo compasso. Foi de tal ordem que o Direito consolidou o padrão de comportamento social onde se fixaram as bases da positividade na intenção de que ela iria produzir toda a emancipação social prevista no ideal Iluminista. O Direito assim alimentado garantiu alta regulação social, mas, não se pode afirmar, por certo, que a emancipação almejada o acompanhou na mesma tonalidade. Homens

⁷ Vale recordar aqui a produtiva reflexão apresentada por Karl Popper em sua introdução na obra *Conjectura e Refutações*.

não são abstrações e, muito menos, realidade retida em redes pétreas, isentas de dinamicidade, portanto passíveis de serem enquadrados em regras muito explícitas que poderiam ser ensinadas e, uma vez aprendidas, permitiram que o ideal de justiça se concretizasse.

Esse antigo paradigma, por certo, produziu efeitos. É sobre ele e com ele que o modelo social se efetivou consolidado sociedades e não propriamente comunidades. A diferença não é jogo de palavras. Na sociedade, altamente regulada o homem se dissolve, perde sua identidade. Nela o Direito passa a enfatizar os meios, (identificado com o rito processual) olvidando o homem concreto. A justiça, nesse contexto, não vai além do pomposo cenário de ritos. As escolas de Direito tornaram-se, no seu seio, retiros de especialistas. Professores, alunos, currículos, avaliações e todo seu material operacional só cumpriram, embora de maneira eficaz, formalmente sua função pedagógica. Triste disciplina formatada por redes de controle da palavra.

Diferente, é com o estatuto de uma Comunidade. Nela o homem se individualiza, reforça sua identidade na medida em que constrói relações dialógicas de pertença com seus semelhantes. Nela o Direito agiria motivado pelo *telos* da emancipação. A justiça se efetivaria como água para saciar a sede resultante dos descompassos a roubar o humano do homem. Na comunidade os espaços de ensino de Direito fariam a vida recuperar seu significado. Aqui a regulação surge pactuada por *consensos*, apenas para recordar a contribuição de J. Habermas. Palavra plena rompendo a gravidade da disciplina.

O novo paradigma se faz sob o signo lingüístico. Não palavra vazia multiplicada, mas palavra significada. Eis o desafio para o Direito e seu ensino. Eis o desafio para a recuperação e tratamento da crise vivida pelo ensino do Direito. Sempre ensinamos, agora, é preciso mais do que nunca aprender. Da Sociedade à Comunidade. O ensino do Direito tem um papel decisivo na efetiva formação da cidadania. Cidadania elaborada, não restrita às exigências de um conjunto de saberes deformados, preocupados apenas com a frieza e suposta imparcialidade das leis. Da regulação que disciplina para uma regulação que cria sinais efetivos de pertença. Sobre a palavra na Comunidade precisamos de uma nova retórica como nos ensina Chaïm Perelman⁸ e também e um fecundo exercício

⁸ A nova retórica se apresenta exigindo um tratado da Argumentação que não se dissemine pela palavra onde tudo vale, mas que também não se renda aos encantos do mutismo silencioso que atordoa e desconcerta. Material significativo esta a disposição da obra de Perelman escrita em conjunto com Olbrechts-Tyteca.

de interpretação como nos alerta Andrei Marmor⁹. Wittgenstein parece nos ajudar neste específico desafio.

2 WITTGENSTEIN E OS JOGOS DE LINGUAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO JURÍDICO

Ludwig Wittgenstein, filósofo nascido em Viena em abril de 1889¹⁰, compôs uma vasta obra que vai desde o tratamento de questões da Lógica passando pela Matemática até chegar àquelas que dizem respeito à Ética, à Estética e a Religião. Não ficaram de fora de suas considerações os desafios próprios da Psicologia e, de modo indireto, mas não menos contundentes aqueles referentes à Cultura, a Política, e também ao Direito. Não é nossa intenção esgotar aqui a vastíssima obra do autor falecido em 1951 e que contribui de modo decisivo para a elaboração do estatuto da racionalidade sob o signo da linguagem.

O filósofo é um, senão o principal, entre os protagonistas do *giro lingüístico*, conforme apresentado acima. Pode-se afirmar que ele recolhe, sistematizando-as, as indicações sobre a linguagem anteriores a ele. Elabora, com vigor insuperável, um programa inovador de tratamento das mesmas que vai, de alguma maneira, condicionar os aportes que a ele se seguem. De Wittgenstein aprendemos que o pensamento se faz por meio da linguagem. Esta não só descreve o mundo, como mais propriamente, o efetiva. Não é o Ser, quer em sua expressão grega ou medieval, não é a Consciência em sua força cartesiana ou Kantiana, que devem, segundo o autor, servir de padrões para a racionalidade que busca pensar a(s) verdade(s), o(s) método(s), o significado e a referência que compõem o mundo. É por meio da linguagem que o fazemos.

Embora com muita freqüência, encontramos na literatura uma referência que indica ter sido Wittgenstein autor de duas obras distintas e, de distância teórica significativa, *O Tractatus Lógico-Philosophicus* e as *Investigações Filosóficas*, podemos afirmar que o substrato das mesmas

⁹ Se a palavra é plena a interpretação não pode ser reduzida a rígido tratamento lógico. Por detrás das sentenças a vida se faz presente. Fazemos referência à instigante obra desse autor *Direito e Interpretação*.

¹⁰ Sobre a vida do autor em seu conjunto fazemos referência à importante obra de Ray Monk intitulada *Wittgenstein: o dever do gênio* publicado no Brasil pela Editora Cia. das Letras.

é único. Ambas se assentam sobre uma base ética¹¹. No entanto, o modo como a linguagem é tomada em cada uma das obras nos reporta a duas imagens distintas. No *Tractatus* a linguagem é tomada como *espelho* e nas *Investigações* é vista como ferramenta¹². Existe, ainda no *Tractatus*, um tom essencialista para a linguagem, uma vez que a proposição faz a figuração da realidade. Não é nosso objetivo desenvolver, neste curto espaço, todo o alcance de tal indicação. Antes, queremos nos debruçar sobre o modo como a linguagem é apresentada nas *Investigações Filosóficas*. Agora, não cabe nenhum resquício de essência. Pelo contrário, é com a imagem da caixa de ferramentas que o autor dá vigor a uma instância pragmática para o tratamento da realidade por meio da linguagem. Cada ferramenta constante na caixa tem uma função específica, seu uso se faz de acordo com a necessidade. Martelos para bater, serrote para serrar etc. Nenhuma pretensão de universalidade, portanto, pode nela ser identificada.

É nas *Investigações* que o autor apresenta a famosa noção de **jogos de linguagem**, bem como aquela do **seguimento de regras** e da ainda aquela de **formas de vida**. Reside nesta tríade material abundante para que se possa pensar a identidade do Direito junto com aquela das tantas outras manifestações culturais. Dela também emergem condições desafiadoras para se pensar uma prática pedagógica ampla e, segundo nossos interesses, a atividade que marca o ensino jurídico.

O que parece caracterizar as convicções wittgensteiniana ao redigir as *Investigações Filosóficas* é que a vontade (entendida como o querer e o fazer que ela implica), além de enfrentar-se com o factual do mundo, deve enfrentar-se com o emaranhado complexo produzido pelas relações entre o saber e o poder. Esta convicção fará com que o autor possa conjecturar que a renovação dos significados (âmbito dos espaços de ensino-aprendizagem), pressupõe, primeiramente, que se modifiquem as práticas sociais, ou, mais significativamente, que tais ações aconteçam concomitantemente, formando um processo único e complexo, em que a linguagem se defronte com o poder e que os significados façam o mesmo

¹¹ A pesquisa que realizamos por ocasião da tese de doutoramento resultou no livro *Wittgenstein: a forma do silêncio e a forma da palavra*. Nele procuramos indicar as razões para o sustento da idéia de que não existem duas filosofias no autor, mas dois momentos da mesma atividade.

¹² Existe material significativo a respeito dessa caracterização. Chamamos a atenção para a obra organizada por Alfonso Flores, Magdalena Holguín e Raúl Meléndez intitulada *Del espejo a las herramientas*.

com os distintos modos de se apresentar no mundo (formas de vida). É nossa convicção que os conceitos referidos (jogos de linguagem, formas de vida e seguimento de regra) se assentam sobre uma base ética enquanto núcleo irreduzível do conjunto filosófico de Wittgenstein. Assim, pensar a identidade do Direito e os processos de ensino que lhe são inerentes constituem na perspectiva das *Investigações*, mais que uma simples mudança formal. São na verdade uma transformação que conferem à palavra uma plenitude realizante.

O jogo de linguagem derruba, em definitivo, a pretensão de universalidade. Não ensinamos a existência da verdade em sua postulação singular. Ensinamos a dinâmica de construção das diferentes verdades inseridas no amplo espectro de uma pluralidade vigorosa de jogos de linguagem. O seguimento de regra nos alerta para a convicção de que não existem verdades pré-determinadas, nascidas de um arraigado desejo de ver triunfar um universo de essências, como as tais as condições de possibilidade ou as condições a-priori como pensadas por Kant. As condições de possibilidade são, antes de tudo, fruto de regras pactuadas. Nenhuma verdade, portanto, está fora das regras. As formas de vida nos fazem perceber que entre os jogos nada existe de comum; que entre eles existe apenas semelhanças de família, nada mais.

Quanta mudança nos ambientes de ensino. O jogo, o seguimento de regra e as formas de vida, a prevalecer a inovação de Wittgenstein, nos indicam que os critérios de significação ou de sua carência não devem ser tomados como absolutos. O que deve ser esclarecido é que quando se afirma que algo tem ou não sentido, no universo das proposições jurídicas, se quer dizer que tais afirmações estão circunscritas a um jogo de linguagem específico: “nesse jogo faz ou não sentido”. Os alunos, no universo do ensino do Direito devem ser preparados para a provisoriade do jogo e de suas regras no seio das formas de vida. Assim, parece prudente mostrar que não poderíamos falar do Direito Penal, do Direito Constitucional, do Direito Civil etc. enquanto realidades prontas e acabadas de maneira absoluta, antes, deveríamos ser capazes de indicar o amplo leque de possibilidades a tornar multifacetado o Direito Penal, o Direito Constitucional, o Direito Civil etc. Os significados não são dados, são construídos no seio das regras. O seguimento de regra condiciona a o modo de compreender, aquele de significar.

A singularidade do uso adquire valor convertendo-se em matéria básica para reflexão. Uma palavra, uma proposição só tem significado no contexto. É o contexto que foi negligenciado. Ensinamos no velho paradigma a abstrair o fato do valor. Como se houvessem fatos que não tivessem

nascido do processo valorativo elaborado pelo homem. Só o emprego converte, por exemplo, o termo processo penal em *processo penal*. Só o emprego traduz a instituição família em uma *instituição família*.

A vinculação entre o significado e o uso, reclama a observação de três condições necessárias e que o velho paradigma negligencia. A primeira diz respeito ao modo como as palavras são utilizadas, a segunda alerta para o necessário exercício de se observar o contexto em que as palavras são empregadas e a terceira, por sua vez, reclama uma atenção sobre as funções que as mesmas devem desempenhar. O modo, o contexto e a função conferem organicidade ao jogo de linguagem redesenhando o constructo da pretensa verdade no seio do Direito. Só assim a verdade não se camufla por sob o véu dos imperativos categóricos tão caros ao modelo de neutralidade reivindicado pelas regras de um ordenamento positivado.

Nas *Investigações Filosóficas* a analogia com a caixa de ferramenta mostra que tão diferentes quanto às funções de cada ferramental são as funções das palavras. O que insiste em nos confundir nas palavras é a sua aparente identidade quanto à forma, quando as ouvimos ditas ou as encontramos escritas ou impressas. Então a sua aplicação não nos aparece tão claramente. Em especial quando falamos da existência *do Direito e de seu ensino*. É certo que a descrição do modo, do contexto, e da função das palavras, traduzindo a amplitude do uso, calca o significado na proximidade do olhar, na familiaridade com o ver. Não pensar no significado, mas olhar para o uso torna-se um imperativo para a ação. O ver com clareza é desafio assumido pelas *Investigações*.

Admitindo que na linguagem as palavras e as sentenças mostram seu significado por meio de seu uso e sabendo que a linguagem se presta tanto para expressar as realidades regulares, quanto aquelas não regulares, Wittgenstein reconhece ser necessária à existência de um conjunto de regras que permitem o ordenamento do uso. Tal necessidade é reconhecida porque não se pode admitir que um signo tenha valor isolado, ou que para alguns o significado seja este e para outros, diverso, ou que, sem nenhuma razão, em uma ocasião expresse algo e, em outra, algo totalmente distinto. Mas linguagem é diversa, é heterogênea então o desafio que enfrentamos no ensino jurídico é o do seguimento de regras ao mesmo tempo em que se deve admitir a diversidade da linguagem. Como conciliar duas exigências aparentemente contraditórias? É no interior dos jogos de linguagem que a aporia se mostra com possibilidade de solução. Não ensinamos a letra morta, não ensinamos o procedimento estanque, circunscrito. Assim, Wittgenstein parece nos apresentar tanto uma alter-

nativa ao normativismo kelseniano quanto ao realismo de Alf Ross.

O Direito kelseniano que ensinamos exaustivamente em nossas escolas de formação de *operadores* do Direito (a expressão é por si mesmo assustadora), com seus ares de seriedade, implica um processo de coisificação dos conteúdos das normas. Como desconhecer que estamos enredando nossos acadêmicos nos sempre muito estranhos rituais de fetichização das normas e exigindo deles fidelidade a uma semântica castradora? No mesmo compasso acabamos por reafirmar a coisificação mesmo se tomada no sentido de vigência como encontramos nas proposições terminais das decisões judiciais conforme defendido por Alf Ross. Tal semântica abstrai os significados ao reivindicar o significado. Como ainda, com muita insistência, insistimos com nossos acadêmicos que a norma é possuidora de uma couraça de proteção semântica. Já se faz presente a necessidade de confrontar nossos alunos com uma ação pedagógica que os coloque diante da imprevisibilidade, pois a vida excede o Direito. Se o Direito tem limites estes não podem ser definidos por força de uma linguagem configurada em apaixonados meandros semânticos. Os limites do Direito, se existem, nascem do mergulho que este dá na vida concreta. O século XX já nos deu suficientes exemplos de como o Direito, fiel a suas regras, negligenciou a vida, senão, como entender o papel do Direito e de seu ensino nos mais variados regimes totalitários desse nosso tempo de barbárie ontológica?

É no paradigma da compreensão que se situam os conceitos de Wittgenstein. É no campo do discurso, ele também como jogo, que encontramos os argumentos para a desestabilização das pretensões de fundar o ensino do Direito sob bases de *condições de possibilidade* com evidentes ranços metafísicos fundacionais. Não se trata de inaugurar um tempo de ceticismo ou relativismo barato. Wittgenstein não reivindica um tempo de *tudo vale*, de predominante anarquismo pedagógico, antes, denuncia o dogmatismo e nos empresta voz para uma ação sincera e responsável no tratamento da coisa jurídica que não estratifique os homens condenando uns, absolvendo outros baseados apenas no seguimento cego de regras pré-determinadas.

É necessário implementar a terapia sugerida por Wittgenstein também no ambiente de nossas atividades de ensino. O mundo está doente, como diagnostica o filósofo e a doença toma conta do corpo quando negligenciamos o tratamento da linguagem. A linguagem em férias introduz muitas moscas jurídicas no interior da garrafa. Como ensiná-las a sair? Ora como ensina Ernildo Stein “o direito não trabalha com objetos, não opera com normas objetificadas, não se confronta com pessoas coagula-

das em coisas, nem maneja a linguagem como instrumental rígido de retórica. O direito se sustenta na palavra plena, produz sentido, dialoga na sua aplicação, desde que a hermenêutica nos mostrou que ‘somos um diálogo’”¹³. É de vigilância constante que fala Wittgenstein. Alerta contínuo contra os enfeitiçamentos da linguagem que toma a Academia palco de corroboração com programas enriquecedores da vida. A norma, o discurso, o texto, não estão situados para além das necessidades humanas mais significativas e desafiadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso tempo exige um redimensionamento dos afazeres didáticos. Não cabe mais reprodução de saberes. Não podemos nos perder em utopias de uma verdade única e singular. Não há mais espaço para uma ditadura do método. Que vigor colhemos da constatação de Paulo Freire “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhes uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção”.¹⁴

Havia certamente uma espécie de *boa razão* quando do engendramento do paradigma constituinte da modernidade: a aposta na regulação cada vez mais intensa que provocaria a igualdade formal por meio da crescente redução das desigualdades. No entanto, hoje constatamos descrentes, que a boa razão produziu com a profusão de seus sonhos, um aparato de irracionalidade nunca dantes imaginado. Auschwitz,

¹³ Encontramos a constatação na apresentação que o filósofo faz à obra de Lenio Luiz Streck: *Hermenêutica Jurídica e(m) crise*.

¹⁴ As palavras de Paulo Freire são retomadas e de modo oportuno consideradas pelo professor Luiz Edson Fachin na introdução de sua obra, aqui já mencionada *Teoria crítica do Direito Civil*.

Hiroshima, fome, miséria, sistemas marginais de sobrevivência. Certamente, que o progresso se fez notar, mas a que preço? Os cânones da economia minaram definitivamente os esforços de emancipação. O capitalismo selvagem corroeu o equilíbrio da dialética entre regulação e emancipação. O Direito não ficou isento de responsabilidades. Formou seus quadros numa espécie de compromisso com a bestial ordem de separação, de cisão entre Sujeito e o Objeto do conhecimento. O reducionismo cartesiano não poupou nem a identidade do Direito e, nem tampouco, seu dinamismo pedagógico.

O velho paradigma ainda produz frutos. A força do tradicional¹⁵ ainda se faz presente em muitas escolas de Direito. Os padrões matemáticos, assumidos no âmbito das relações sociais, que tão bem explicavam a natureza, marcam de modo indelével os atores e os cenários da experiência pedagógica a forjar o ensino-aprendizagem das realidades jurídicas. Mas a brisa refrescante de uma nova estação já se impõe, embora não sem resistência. Do ventre de uma nova significação epistemológica é possível percorrer o estatuto de construção das verdades, de utilização dos métodos, de estabelecimento e interpretação dos significados.

Wittgenstein, contado entre os protagonistas de uma lúcida reflexão presente entre tantos sinais de aridez marcantes do último século, é um pensador que, de seus últimos escritos nos oferece um quadro para um reposicionamento do ideal ontológico do Direito e de, conseqüentemente, seu ensino. Os conceitos de jogo de linguagem, seguimento de regra e aquele de forma de vida, constituem material indispensável para aqueles que se dedicam a uma reflexão produtora de sinais de esperança na renovação do ensino das realidades jurídicas. Os desafios do significado fazem frente aos aportes de instrumentalização. A epistemologia sugerida caminha no sentido de superação dos inúmeros dualismos, do insistente maniqueísmo ainda vigoroso em nossas escolas de Direito.

Tanto alunos de graduação (cuja especificidade ainda recai sobre o ensino) quanto aquele de pós-graduação *stricto-sensu* (cuja especificidade recai sobre a pesquisa) podem ser beneficiados com as contribuições de Wittgenstein. O espírito da vida deve mostrar-se na própria vida e não pode ser simplesmente descrito. A palavra deve ser plena em sua pluralidade. Talvez Wittgenstein faça soar alto o gemido do poeta

¹⁵ Tomo cuidado para não confundi-lo com a força da Tradição. Acredito que o tradicional é banalização da tradição.

recordado ainda por Fachin¹⁶: “Procuro despir-me do que aprendi, / Pro-curo esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram/ E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, / Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras, / Desembrulhar-me e seu eu... / É preciso esquecer a fim de lembrar, / É preciso desaprender a fim de aprender de novo...”. Vale para o Direito e seu ensino o que Wittgenstein diz a respeito da Filosofia em suas anotações sobre Cultura e Valor¹⁷ “Quem hoje em dia ensina filosofia (e podemos nos dizer Direito) não seleciona o alimento para o seu aluno com o objetivo de lhe adular o gosto, mas para modificá-lo”. O conhecimento é inesgotável, a pesquisa nunca termina, este escrito é um processo que continua.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito - o pensar o querer o julgar**. 2ª ed. Revista. Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará, 1993.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Série educação 4 – teoria e prática. Curitiba, PR: Champagnat. 2000.

FACHIN, Luiz Edson. **Teoria crítica do direito civil**. Rio de Janeiro, RJ: Renovar, 2000.

FLÓRES, Alfonso, HOLGUÍN, Magdalena e MELÉNDEZ, Raúl. **Del espejo a las herramientas – ensayos sobre el pensamiento de Wittgenstein**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2003.

FONSECA, Ricardo Marcelo (org.) **Direito e Discurso – discursos do Direito**. Florianópolis, SC. Fundação Boiteux, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural pronunciada no Collège de France em 2 de dezembro de 1970**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, SP. Edições Loyola, 1996.

¹⁶ A referencia é também realizada pelo professor Luiz Edson Fachin na introdução de sua Teoria Crítica do Direito Civil.

¹⁷ Usamos a tradução portuguesa de Edições 70 para a Biblioteca de Filosofia Contemporânea.

MARMOR, Andrei. **Direito e Interpretação**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

MONK, Ray. **Wittgenstein o dever do gênio**. São Paulo, SP: Cia. das Letras, 1995.

PERELMAN, Chaïm e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação a nova retórica**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.

POPPER, Karl. **Conjecturas e Refutações – o progresso do conhecimento científico**. Brasília, DF: UNB, 1997.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. 2ªed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2000.

STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica Jurídica e(m) crise – uma exploração hermenêutica da construção do direito**. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Livraria do Advogado Editora, 2000.

VALLE, Bortolo, **Wittgenstein: a forma do silêncio e a forma da palavra**. Curitiba, PR: Champagnat, 2003.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus lógico-philosophicus**. 2ªed. Revista e ampliada. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Cultura e valor**. Biblioteca de Filosofia Contemporânea. Lisboa: Edições 70, 1980.